



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA
BACHARELADO EM PSICOPEDAGOGIA



Zaqueu Alves Ramiro de Souza

ENGAJAMENTO ESCOLAR E SUPORTE FAMILIAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

João Pessoa

2014

Zaqueu Alves Ramiro de Souza

ENGAJAMENTO ESCOLAR E SUPORTE FAMILIAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Monografia apresentada ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Psicopedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Viviany Silva Pessoa.

João Pessoa
2014

S729e Souza, Zaqueu Alves Ramiro de.

Engajamento escolar e suporte familiar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação / Zaqueu Alves Ramiro de Souza. – João Pessoa: UFPB, 2014.
49f.

Orientador: Viviany Silva Pessoa
Monografia (graduação em Psicopedagogia) – UFPB/CE

1. Suporte familiar. 2. Engajamento escolar. 3. Teoria da autodeterminação. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37.064 (043.2)

Zaqueu Alves Ramiro de Souza

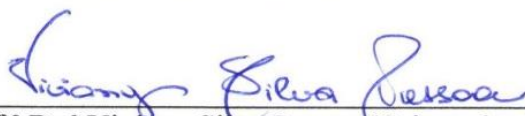
ENGAJAMENTO ESCOLAR E SUPORTE FAMILIAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao curso de Psicopedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Psicopedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Viviany Silva Pessoa.

Aprovado em: 13 / 03 / 2014 .

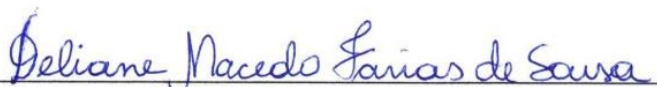
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Viviany Silva Pessoa (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba



Prof.^a Dr.^a Patrícia Nunes da Fonsêca (Membro)
Universidade Federal da Paraíba



Prof.^a Dr.^a Deliane Macedo Farias de Sousa (Membro)
Faculdade Potiguar da Paraíba

Para a minha esposa, Déborah de Souza,
e nosso primeiro filho que está
chegando, herança do Senhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem vivemos, nos movemos e existimos (Paulo, Apóstolo).

Aos meus pais, João e Maria, graduados na Escola da Vida, exemplos de temor a Deus, amor ao próximo e dedicação à família.

Aos meus irmãos e minha irmã, muito bem representados pelo primogênito, Marcos, por quem nutro grande respeito e admiração.

Aos meus pais e irmãos por adoção, Isnadiel, Eliete, Suelen (e Willians), Rossana e Elias (e Noeme), por terem me recebido com todas as honras dignas de um Medeiros da Rocha, e me ensinado a ter projetos para minha vida.

A Elias (Lico), companheiro de lutas e tréguas, que se graduou antes de mim, mas continua me devendo obediência por ser seu irmão mais velho.

Ao Prof. Iremal (sogro) e Dezinha (sogra) e sua casa (Renato e Luma), exemplos de pessoas dedicadas ao serviço a Deus e ao próximo.

Aos meus líderes e demais irmãos da Igreja Presbiteriana do Brasil (especialmente IPJ), família de fé, sociedade de Deus em Cristo, amigos e companheiros de peregrinação.

A Maria José Aires, amiga e grande educadora, cujo apoio me incentivou em toda a minha caminhada acadêmica.

Aos meus amigos e colegas do IFPB, pelo companheirismo e incentivo.

Aos amigos/as da turma pioneira em Psicopedagogia, pelos quais conservo muito carinho e lembro com alegria da caminhada que trilhamos juntos.

Ao Digníssimo companheiro Severino Pedro Felipe, pelas boas conversas e parcerias, regadas sempre por seu delicioso cafezinho.

Aos meus amados mestres, professores do Departamento de Psicopedagogia.

A Gabriela Leite, pelo trabalho relevante e dedicado para atender às nossas demandas junto à Secretaria do Curso.

À Prof.^a Deliane Macedo, por gentilmente ter aceito dedicar parte de seu tempo e experiência participando da Banca Examinadora.

À Prof.^a Patrícia Fonsêca, que durante todo o curso se firmou como exemplo de competência, responsabilidade e empatia.

À Prof.^a Viviany Pessoa, minha ilustre orientadora, digna de admiração por seu vasto conhecimento, maturidade, paciência e profissionalismo.

Por fim, minha gratidão mais especial, à minha linda esposa, amiga e companheira fiel, Déborah de Souza. Seu amor, dedicação e orações são a causa pela qual estou concluindo este curso.

*O temor do SENHOR
é o princípio da sabedoria;
todos os que cumprem os seus preceitos
revelam bom senso.
Ele será louvado para sempre!*

(Salmo 111)

RESUMO

SOUZA, Z. A. R. de. **Engajamento escolar e suporte familiar:** uma análise partir da Teoria da Autodeterminação. João Pessoa: UFPB, 2014.

O presente estudo tem por objetivo verificar a relação entre o engajamento escolar e a percepção do suporte familiar, à luz da Teoria da Autodeterminação. Para tanto, foi realizada uma pesquisa correlacional, no sentido de verificar um relacionamento estatístico entre as variáveis. A pesquisa foi realizada com 121 adolescentes matriculados no Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, na cidade de João Pessoa, PB, com idades entre 13 e 20 anos ($m = 15,39$; $dp = 1,34$), sendo 53 do sexo masculino (43,8%) e 68 do sexo feminino (56,2%). Os dados foram coletados por meio de um questionário contendo o *Inventário de Percepção do Suporte Familiar*, a *Escala de Engajamento Escolar*, a *Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne* e questões sociodemográficas. As respostas foram tabuladas e analisadas no SPSS. A partir das estatísticas descritivas e do coeficiente de correlação de Pearson (r), foi constatada correlação negativa entre todos os fatores do *engajamento escolar* com a *percepção de inadequação familiar* (*dedicação*: $r = -0,25$; $p \leq 0,006$; *vigor*: $r = -0,21$; $p \leq 0,021$; e *absorção*: $r = -0,20$; $p \leq 0,032$); e correlação positiva com a *percepção de consistência familiar* (*dedicação*: $r = 0,27$; $p \leq 0,003$; *vigor*: $r = 0,19$; $p \leq 0,034$; e *absorção*: $r = 0,24$; $p \leq 0,009$). Os achados da pesquisa, associados à Teoria da Autodeterminação, mostram a importância da família para o engajamento do adolescente com a escola, enquanto suporte social que contribui para o fortalecimento da autoestima e da motivação intrínseca. O trabalho se apresenta como de fato relevante para a educação e para a Psicopedagogia ao apontar para a necessidade de olhar com atenção para o contexto familiar em suas intervenções, na busca por uma compreensão mais adequada dos processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Suporte Familiar. Engajamento Escolar. Teoria da Autodeterminação. Psicopedagogia.

ABSTRACT

SOUZA, Z. A. R. de. **School engagement and family support:** an analysis from the Self-determination Theory. João Pessoa: UFPB, 2014.

The present study aims to determine the relationship between school engagement and the perception of family support, according to the Self-Determination Theory. Therefore, a correlational study was performed in order to verify a statistical relationship between variables. The survey was conducted with adolescents attending integrated technical education to high school in the city of João Pessoa, PB, aged between 13 and 20 years (mean = 15.39, SD = 1.34). 53 were male (43.8%) and 68 females (56.2%). Data were collected through a booklet containing the *Inventory of Perception of Family Support*, *School Engagement Scale*, the *Marlowe-Crowne Social Desirability Scale* and sociodemographic questions. These data were analyzed with SPSS to calculate descriptive statistics and Pearson correlation coefficient (r). As a result, significant correlation was observed between all factors of *school engagement* with the perception of *family inadequacy* and *family consistency*. Negative correlation between *school engagement* and *family inadequacy* (*dedication*: $r = -0.25$, $p \leq 0.006$; *vigor*: $r = -0.21$, $p \leq 0.021$; *absorption*: $r = -0.20$, $p \leq 0.032$) and positive correlation between *school engagement* and *family consistency* (*dedication*: $r = 0.27$, $p \leq 0.003$; *vigor*: $r = 0.19$, $p \leq 0.034$; *absorption*: $r = 0.24$, $p \leq 0.009$). The research findings associated with the Self-Determination Theory, show the importance of family to the engagement of adolescents with school, while social support that contributes to the strengthening of self-esteem and intrinsic motivation. The work presented as relevant for education and for Psychopedagogy, it shows the need to intervene peering into the family context in the search for a more adequate understanding of learning processes.

Keywords: Family Support. School Engagement. Self-Determination Theory. Psychopedagogy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
MARCO TEÓRICO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
2.1 Engajamento escolar.....	13
2.2 Suporte familiar	16
2.3 Teoria da Autodeterminação	20
PARTE EMPÍRICA	25
3 METODOLOGIA	26
3.1 Delineamento	26
3.2 Participantes.....	26
3.3 Instrumentos.....	26
3.3.1. <i>Inventário de Percepção do Suporte Familiar – IPSF</i>	27
3.3.2. <i>Escala de Engajamento Escolar – EEE</i>	27
3.3.3. <i>Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne – EDSMC</i>	27
3.3.4. <i>Questionário Sociodemográfico</i>	28
3.4 Procedimento	28
3.5 Tabulação e Análise dos Dados.....	28
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	29
4.1 Correlação entre o engajamento escolar e a percepção do suporte familiar.....	29
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS	34
APÊNDICES	39
Apêndice A – Escala de Engajamento Escolar (EEE).....	39
Apêndice B – Inventário de Percepção do Suporte Familiar (IPSF)	40
Apêndice C – Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne (EDSMC).....	41
Apêndice D – Questionário Sociodemográfico	42
ANEXOS	43
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	43
Anexo B – Carta de Apresentação.....	44
Anexo C – Carta de Anuência	45
Anexo D – Folha de Encaminhamento para o Comitê de Ética em Pesquisa	46
Anexo E – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	47

1 INTRODUÇÃO

O sucesso escolar passa, necessariamente, pelo interesse pela escola, o qual se manifesta por meio de efetiva dedicação a esse sistema, do envolvimento cognitivo, emocional e comportamental com tudo o que diz respeito à vida escolar, desde as atividades mais diretamente relacionadas à sala de aula, como também no que tange aos relacionamentos com colegas e professores, entre outros aspectos. É preciso sentir-se parte integrante do sistema escolar, compreendendo sua importância, numa relação dialética na qual o aluno se doa e também absorve da escola aquilo que ela pode lhe oferecer como contribuição para o seu desenvolvimento (GOUVEIA, 2009).

A escola é o espaço em que a criança se desenvolve a partir da aprendizagem formal (DESSEN; POLONIA, 2007), sendo que o desenvolvimento dessa aprendizagem está intimamente relacionado à motivação para aprender (BORUCHOVITCH, 2008). Essa motivação pode ser influenciada por vários elementos, os quais concorrem melhorando ou enfraquecendo o apego do aluno à dinâmica da vida escolar, *e.g.*, os estilos parentais, conforme pesquisa desenvolvida por Santos (2013). Dentre esses elementos, destaca-se a família, dada sua singular importância no desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social do indivíduo.

A relação da família com o ensino/aprendizagem de seus membros é observada desde tempos muito antigos. O 5º livro da *Torah*, escrito por volta do ano 1406 a.C., já atribuía aos pais o dever de ensinar as leis aos filhos: “Ensine-as com persistência a seus filhos. Converse sobre elas quando estiver sentado em casa, quando estiver andando pelo caminho, quando se deitar e quando se levantar.” (BÍBLIA, Deuteronômio, cap. 6, vers. 7).

O contexto familiar sofreu grandes modificações, com o tempo, mas as relações em seu interior permanecem sendo fundamentais para a formação do indivíduo. Esses relacionamentos contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento da pessoa, em sua capacidade de atuar no mundo à sua volta.

Investigar possíveis interferências do suporte familiar no sucesso escolar do indivíduo pode ser de grande importância para a atuação do psicopedagogo, enquanto profissional dedicado aos processos de aprendizagem. Esse olhar para a família apresenta-se com especial relevância quando se considera que as mudanças contemporâneas nas configurações familiares têm gerado desestruturação e contribuído para o desenvolvimento de variadas psicopatologias, entre elas as que acarretam problemas de aprendizagem (ORSI, 2003). Ainda nesse sentido, Sousa e Vasconcelos (2012), em uma revisão bibliográfica sobre o papel do

psicopedagogo no contexto atual, observam que esse profissional foca sua atuação na reação do sujeito diante das tarefas, razão pela qual pode contribuir para o enfrentamento de dificuldades circunstanciais, compreendendo o processo escolar, além de resgatar a própria autoestima e motivação para a aprendizagem a partir da consideração de elementos diversos do seu universo como a família.

A relevância deste estudo está na importância da família e de suas relações para o indivíduo. Para Orsi (2003), “um ambiente familiar estável e afetivo contribui positivamente para o bom desempenho da criança na escola” (p. 68). Uma busca nas bases de dados *Scielo* e *ScienceDirect*, com as palavras-chaves “engajamento escolar” e “suporte familiar” não retornou nenhum resultado; a busca com os termos isolados retornou estudos fazendo correlações com uso de drogas, tratamento de câncer, entre outros; nenhum, no entanto, correlacionando os fatores entre si, o que reforça a importância do presente estudo.

Considerada a importância desses dois espaços para o desenvolvimento da aprendizagem, surgem questionamentos próprios de áreas como Pedagogia, Psicologia, Psicopedagogia. Tanto nessas áreas quanto em outras os pesquisadores apresentam interesse em responder questões e construir conhecimentos sob essa perspectiva.

Diante desse panorama, o presente trabalho se embasa no questionamento “a percepção do suporte familiar tem relação com o engajamento escolar do aprendente?” e parte da hipótese de que a resposta a essa questão se apresenta de forma positiva, ou seja, a percepção do suporte familiar, pelo adolescente, interfere no nível de seu envolvimento com a escola. No intuito de apresentar respostas a esse e a outros questionamentos que eventualmente possam surgir durante a pesquisa, o presente estudo apresenta como objetivo geral verificar a relação entre percepção do suporte familiar e engajamento escolar, à luz da Teoria da Autodeterminação. Como objetivo específico, o estudo busca identificar a percepção do suporte familiar dos adolescentes e verificar os tipos de engajamento escolar dos adolescentes.

Para tanto, o estudo está estruturado como segue. Inicialmente, trata-se do engajamento escolar apresentando conceitos, as diversas terminologias trazidas pela literatura, os fatores intrínsecos e extrínsecos que o caracterizam. Em seguida, discorre-se sobre a família, sua importância para o desenvolvimento integral do indivíduo inclusive no que concerne ao sucesso acadêmico. Por fim, é apresentada a Teoria da Autodeterminação por meio da qual busca-se compreender os elementos constituintes da motivação intrínseca e extrínseca do indivíduo, bem como dos fatores que contribuem para a sua promoção.

Como parte empírica, são apresentados os caminhos percorridos durante a pesquisa com informações sobre os participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos adotados para a coleta dos dados, culminando com a análise destes. Por fim, são apresentadas as considerações finais, esclarecendo sobre as limitações do estudo e, finalmente, destacando as possíveis contribuições do estudo realizado para o desenvolvimento teórico e prático da Psicopedagogia.

MARCO TEÓRICO

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Engajamento escolar

É preciso inicialmente dizer que ao se falar em engajamento escolar faz-se necessário um esclarecimento a respeito do caráter da sua construção conceitual. A procura por um termo que designe com precisão a ligação do aluno com a escola parece não conduzir a resultados consensuais. Nesse sentido, vários termos têm sido utilizados, embora nem todos tenham sempre o mesmo significado. Engajamento escolar, apego escolar, envolvimento escolar, conectividade escolar e até apoio ao professor são expressões que têm sido usadas na literatura tanto na área da saúde quanto em educação (LIBBEY, 2004).

Também não há consenso quanto à definição de engajamento escolar. Jimerson, Campos e Greif (2003) afirmam que “enquanto parece haver uma infinidade de estudos que enfatizam a importância do engajamento escolar há uma escassez de consenso entre os pesquisadores sobre o que ‘é’ o engajamento escolar” (p. 7). Algumas dessas definições dão ênfase ao indivíduo; outras ao aspecto comportamental e afetivo. Willms (2003), tomando como base o PISA 2000 (*Program for International Student Assessment*) um estudo realizado em 43 países de diversos continentes, pela OECD (*Organization For Economic Co-Operation And Development*), usa o termo de forma mais ampla, referindo-se ao senso de pertencimento e participação que levam os alunos a se envolverem com a escola.

Jimerson, Campos e Greif (2003) reiteram essa multiplicidade de termos encontrados na literatura e alertam para a importância da definição de um termo compartilhado pelos profissionais da educação, como forma de promover o engajamento na escola. Esses autores também destacam o aspecto multifacetado desse construto, o qual envolve aspectos como desempenho acadêmico, o comportamento em sala de aula, o envolvimento em atividades extracurriculares, as relações interpessoais, entre outros.

No presente trabalho é adotada a definição utilizada por Santos (2013), segundo a qual “engajamento [escolar] é um conceito que se refere à relação que o estudante estabelece com as atividades escolares que lhes são propostas.” (p. 31). Essa relação, no entanto, não deve se restringir à presença física na escola ou mesmo na sala de aula, mas deve envolver o engajamento comportamental, emocional e cognitivo como determinantes potenciais para a aprendizagem e o sucesso escolar (LADD; DINELLA, 2009).

Importa observar que todos esses elementos implicados no engajamento escolar – comportamento, emoção e cognição – são indispensáveis à aprendizagem, uma vez que esta

não resulta apenas do cumprimento de normas (*e.g.*, tarefas ordenadas pelo professor). Com efeito, um entendimento tão restritivo, pelo contrário, têm-se mostrado como gerador de frustração e consequente desinteresse para com a escola (MEGLIATO, 2011).

O sucesso escolar está intimamente relacionado ao engajamento, uma vez que alunos engajados apresentam menor probabilidade de abandono à escola, apresentam notas mais adequadas e maior possibilidade de promoção às séries mais altas. Por outro lado, alunos menos engajados têm maior possibilidade de apresentar atitudes negativas, como abandono aos estudos, evasão escolar (KLEM; CONNELL, 2004).

O desempenho nas atividades propostas interfere no engajamento a partir de fatores contextuais, tais como o estilo da atividade, as interações com os colegas, a postura do professor e as experiências em conteúdos escolares anteriores (SANTOS, 2013). Para Julio, Vaz e Fagundes (2011), “em uma mesma atividade pode haver momentos de engajamento pautado pelas proposições do professor, engajamento pautado pelo interesse dos próprios alunos ou, mesmo, falta de engajamento” (p. 64). Por essa razão, o professor precisa atentar para a forma como é apresentada determinada atividade, dadas essas variações na dinâmica do engajamento. Para isso, o profissional precisa estar bem preparado quanto à sua formação e comprometimento com o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos, para que possa se valer de estratégias variadas, de acordo com a necessidade do momento, despertando o engajamento.

A intensidade ou duração do engajamento também é variável de uma atividade para outra (MEGLIATO, 2011). Para essa autora, o engajamento pode variar entre apenas fazer a tarefa escolar e a participação em atividades extracurriculares; entre o gostar e envolvimento mais profundo, ou identificação com o ensino e as atividades escolares; da simples memorização ao uso de estratégias como forma de promover melhor compreensão do que é proposto.

Quanto ao aspecto multidimensional do engajamento – comportamental, cognitivo e emocional –, Santos (2013) chama a atenção para o fato de que, mesmo se tratando de processos distintos eles não são isolados, mas interrelacionados dinamicamente dentro do indivíduo, de forma significativa. Compreender os componentes do engajamento nessa integração é muito importante por permitir uma visão mais rica da criança do que quando eles são pesquisados isoladamente (FREDERICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004).

O engajamento comportamental refere-se ao envolvimento cooperativo e construtivo com as atividades propostas em sala de aula, atenção para com as normas da escola, evitando, por outro lado, as condutas negativas, comportamentos de desordem ou agitação (LADD; DINELLA, 2009). Fredericks et al (2004), aludindo às definições mais comuns que têm sido usadas para o engajamento comportamental, acrescenta que nele estão envolvidas outras atitudes, tais como esforço, persistência, concentração, atenção, perguntas sobre o assunto em pauta, contribuições

para as discussões em classe, envolvimento em atividades desportivas, dentre outras. Para essa autora, esse aspecto do engajamento é considerado crucial para o alcance de sucesso acadêmico e como preventivo para a evasão escolar.

O engajamento cognitivo refere-se ao investimento psicológico necessário à aprendizagem, quando o estudante envia todos os esforços necessários para a assimilação dos conteúdos propostos, inclusive aqueles considerados mais complexos, além do domínio de habilidades consideradas difíceis; esse tipo de engajamento pode variar desde a simples memorização até o uso de estratégias de aprendizagem que promovam a compreensão e conhecimento profundos (FREDRICKS et al, 2004). De acordo com Faria (2008), “o estudante engajado cognitivamente não se contenta em fazer o mínimo solicitado pela atividade ou pelo professor. Ele não faz a atividade por obrigação ou somente pelos pontos que o professor atribui a ela, mas pelo desejo de aprender algo” (p. 6). Helme e Clarke (2001) observaram que estudantes engajados cognitivamente apresentam maior capacidade para verbalizar o pensamento, automonitoração, concentração, troca de ideias, capacidade para justificar argumentos, capacidade de autorreflexão, autoavaliação, entre outras atitudes positivas.

O engajamento emocional refere-se aos sentimentos das crianças sobre os colegas, professores, trabalhos escolares, ou suas reações afetivas na sala de aula ou no contexto escolar maior (LADD; DINELLA, 2009). Como reflexo dessas reações, alunos engajados emocionalmente apresentam entusiasmo, interesse, prazer, satisfação, orgulho, vitalidade e entusiasmo; por outro lado, alunos desengajados emocionalmente manifestam tédio, desinteresse, frustração, raiva, tristeza, preocupação, ansiedade, vergonha, culpa (SKINNER et al, 2008). Esse aspecto do engajamento escolar traz consigo as ideias de pertencimento (o sentir-se importante para a escola) e de valor – o desejo ou valorização do sucesso no percurso acadêmico (FREDRICKS et al, 2004).

Há que se considerar, no que concerne ao engajamento escolar, a intensidade e qualidade emocional do envolvimento do aluno em iniciar e concluir as tarefas de aprendizagem (MEGLIATO, 2011). Trata-se de um construto que não é caracterizado por ser um estado específico e momentâneo, ele se refere a um estado afetivo-cognitivo e persistente, que não é focado em algum objeto, evento ou comportamento particular (SCHAUFELI et al, 2002); reporta-se a um estado mental positivo e relacionado com o trabalho/estudo, envolvendo três fatores: o vigor, a dedicação e a absorção (SANTOS, 2013).

O vigor equivale à manifestação de altos níveis de energia, refere-se ao desejo de esforço e também de uma perseverança na concretização das tarefas (PARESTRELO, 2011);

é caracterizado por níveis de energia, resistência mental, esforço e persistência no trabalho face às dificuldades (CARDOSO, 2008).

A dedicação equivale ao sentimento de significado, entusiasmo, inspiração e interesse na atividade que está sendo realizada; envolve fortes níveis de orgulho e desafio no trabalho (PERESTRELO, 2011; SANTOS, 2013); reflete-se no envolvimento do indivíduo com o trabalho, as atividades que lhe são propostas (VARELA, 2011).

O estado de absorção refere-se a elevados níveis de concentração e de felicidade durante o desenvolvimento de determinadas atividades. Nesse estado, o indivíduo engajado envolve-se completamente com as atividades, imergindo nelas de tal forma que nem percebe que o tempo está passando (ANDRADE, 2013).

Todos esses elementos estão fundamentalmente implicados no engajamento escolar. Vê-se, assim, que indivíduos engajados apresentam vigor (desprendem a maior quantidade possível de energia na execução de suas atividades), dedicação (abraçam os desafios propostos com entusiasmo) e absorção (entregam-se às atividades como algo realmente prazeroso, em que vale a pena investir o tempo).

É importante observar que o engajamento não é resultado apenas de elementos intrínsecos ao indivíduo, mas inclui necessariamente suporte externo, oriundo das relações sociais. Segundo Oliveira (2010), “indivíduos que reportam níveis altos de suporte social nos seus relacionamentos se encontram em melhores condições físicas e mentais do que aqueles que referem baixos níveis de suporte social” (p. 18). Para essa autora, esse suporte é dado ao adolescente pelos seus pares, pelos professores e pela família.

2.2 Suporte familiar

Para falar de suporte é preciso antes tecer algumas considerações a respeito dos dois eixos estruturantes desse conceito: suporte social e família.

Baptista (2005) ressalta a importância que tem sido dada ao suporte social, uma vez que estudos têm demonstrado sua relação com o desenvolvimento de aspectos psicológicos, como autoestima, autoeficácia, entre outros. A percepção do suporte social pelo indivíduo produz resultados positivos na saúde física e mental, bem-estar emocional e psicológico e tem relação até com a longevidade. (GONÇALVES et al, 2011). Ribeiro (1999) observa que, em situações de crise, o suporte social alivia o estresse, pode contribuir para a recuperação de doenças ou até inibir o desenvolvimento de doenças. Por outro lado, a pobreza nas relações sociais tem representado risco à saúde, na mesma medida de outros fatores mais conhecidos,

e.g., consumo de álcool, fumo, obesidade, hipertensão arterial e sedentarismo (ANDRADE; VAITSMAN, 2002).

Suporte social pode ser definido como qualquer informação ou auxílio oferecidos por pessoas ou grupos próximos que produzam efeitos emocionais ou comportamentos positivos. Trata-se de um processo recíproco, que oferece benefícios para todos os envolvidos, tanto para quem oferece o suporte como para quem o recebe (VALLA, 1999). Suporte social pode também ser definido como a disponibilidade de pessoas que se preocupam com o indivíduo e com as quais ele pode contar, levando-o a se sentir amado, apreciado, valorizado. Ou, ainda, pode se referir aos recursos dos quais indivíduos ou a própria família dispõem quando necessitam de ajuda e assistência (RIBEIRO, 1999).

Para Baptista (2005), o “suporte social, mais especificamente o suporte familiar, pode ser considerado um dos mais relevantes amortecedores do efeito de diversos estressores na vida das pessoas, tornando-o fundamental nos estudos de resiliência psicológica.” (p. 11). Crianças que percebem o apoio da família desenvolvem com mais segurança sentimentos de pertença e de competência e lidam melhor com o mundo a sua volta, especialmente no que concerne ao enfrentamento de situações de estresse (BAPTISTA, 2005).

Quanto à família, ela é compreendida como uma agregação de pessoas, constituída ordinariamente por mãe, pai e filhos, mas que também pode apresentar outras formas de composição incluindo-se, *e.g.*, avós, tios, primos, padrasto, madrasta e enteados. Tem como função contribuir para o progresso da sociedade na medida em que interfere no desenvolvimento de seus novos membros (DE SOUZA; BAPTISTA; BAPTISTA, 2010). O modelo de família extensa tem sido muito encontrado na América Latina, especialmente no Brasil, dadas as questões financeiras que demandam a participação de um cuidador para os filhos, com os avós desempenhando cada vez mais esse papel (SANTOS, 2013).

Em sentido mais amplo, a família é marcada pela cooperação e cuidados de uns para com os outros e apresenta características que a diferem de outras instituições sociais, quais sejam, a convivência em um espaço físico delimitado, com privacidade e regras implícitas e explícitas; a duração temporal, uma vez que o sentido de família pressupõe uma relação estável ao longo do tempo; e a intimidade física e emocional (TEODORO; CARDOSO; FREITAS, 2010).

Kreppner (2000) chama a atenção para que não se olhe para a família apenas como transmissora de características genéticas, embora considere este aspecto como sendo de fundamental importância para o desenvolvimento do indivíduo. Sendo uma das instituições básicas da sociedade, a família é elemento-chave para a sobrevivência, proteção, transmissão

de elementos culturais, bem como valores que permeiam as relações entre os membros da sociedade. É apontada como a organização responsável pela existência cotidiana de seus integrantes, na medida em que provê os recursos propícios à satisfação de suas necessidades básicas (CARVALHO; ALMEIDA, 2003).

Desde cedo, a criança se envolve em uma rede de relacionamentos ao interagir com os pais e outros membros da família. Por essa razão, esta se apresenta como uma instituição encarregada não apenas de proteção à vida e sobrevivência, mas também de transmissão de valores culturais, tradições e significados (KREPPNER, 2000). Ela tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais (DESSEN; POLONIA, 2007).

As interações vivenciadas no seio da família produzem as experiências que são responsáveis pela construção dos repertórios comportamentais, ações e resoluções de problemas. Essas interações “influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola” (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

Ampliando um pouco mais o olhar para a instituição familiar, esta é também referida como primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte, apresentando-se, dessa forma, como uma organização social complexa inserida em um contexto maior com o qual mantém constante interação. Assim, através do estabelecimento de formas e limites para as relações entre as gerações, a família contribui para a adaptação do indivíduo com vistas à convivência em sociedade (PRATA; SANTOS, 2007).

É no ambiente familiar que ocorre o processo de humanização, construção da subjetividade e formação básica para a aprendizagem. O processo de apropriação do conhecimento se dá tendo os pais como mediadores entre a criança e o mundo. Ainda que a apropriação do conhecimento seja um atitude individual (elementos intrínsecos certamente contribuem para que o indivíduo abrace determinados recursos para aprender) é no contexto familiar saudável e seguro que a aprendizagem ganha significado (ORSI, 2003).

Orsi (2003) chama a atenção para a pertinência de se analisar a família e suas relações levando-se em consideração as mudanças históricas na estrutura social, a partir de novas condições de impostas pelo sistema produtivo. As relações de trabalho se modificaram, tanto para os homens como para as mulheres, especialmente para estas uma vez que conquistaram um espaço outrora quase exclusivo dos homens. No entanto, essa conquista retirou da mulher

a capacidade de controle sobre o tempo, especialmente o concernente à dedicação aos filhos e ao desempenho da função educativa dentro da família. Por outro lado, os homens passaram a ocupar espaços, dentro da família, que antes eram ocupados apenas pelas mulheres. Essas mudanças todas levaram os pais a projetarem nos filhos os ideais de imortalidade e perfeição impostos pelo narcisismo e individualismo que marcam a sociedade atual. Por essa razão, aumenta a necessidade de compartilhar a educação dos filhos, delegar a outrem – especialmente a escola – essa responsabilidade, inclusive pelo medo de falharem sozinhos e serem responsabilizados pelo possível insucesso escolar dos filhos.

Cabe ressaltar a importância que a família tem no processo de desenvolvimento integral dos filhos, razão pela qual a escolha não deverá assumir total e exclusivamente a responsabilidade pela educação dos indivíduos, mas deverá ser estabelecida uma parceria entre família e escola uma vez que esses dois contextos são indispensáveis ao processo educativo, com responsabilidades peculiares a cada um no que concerne ao desenvolvimento infantil. (RIBEIRO, 2011).

O apoio da família é de tal importância que, de acordo com Kashani, Canfield, Borduin, Soltys e Reid (1994), os problemas de comportamento em crianças e pré-adolescentes estão associados a internalização ou externalização desse suporte que recebem da família. Para esses autores, crianças deprimidas e agressivas parecer ter baixo nível de apoio familiar. Eles defendem que a depressão e mesmo a agressão entre crianças e adolescentes podem ser uma forma de minimizar a falta de suporte ou mesmo a agressão percebida no ambiente familiar.

O construto suporte familiar não encontra na literatura uma definição consensual, mas sim, uma constituição dimensional, assim como o próprio conceito de suporte social. Neste trabalho, adotamos esse construto conforme apresentado por Baptista (2005), o qual adota um modelo baseado em três dimensões para a compreensão do funcionamento familiar: a coesão, a adaptabilidade e a comunicação.

A coesão familiar é caracterizada pela variação entre separação e conexão do seus membros; é o vínculo emocional estabelecido pelos integrantes da família, a exemplo das coalisões internas entre os membros, os vínculos, as relações de amizade, interesses em comum e a recreação na família (BAPTISTA, 2005). A coesão é medida a partir dos conceitos de ligação emocional, limites interpessoais, coalizões, tempo, espaço, amigos, processos de tomada de decisão e interesses (FALSETO, 1997).

A adaptabilidade familiar caracteriza-se pela flexibilidade do sistema familiar para promover mudanças. Essa dimensão pode ser definida como a capacidade do sistema familiar

de alterar sua estrutura de poder, papéis interacionais, regras de relação como consequência de situações estressantes (FALSETO, 1997). A adaptabilidade é medida a partir dos conceitos específicos de assertividade, controle, disciplina, negociação de estilos e regras (BAPTISTA, 2005).

A comunicação refere-se à capacidade de empatia, escuta reflexiva, comentários suportivos, além de atitudes entre os membros da família que consistem em dividir os sentimentos uns com os outros. Por outro lado, a comunicação também pode se manifestar de forma negativa marcada por alto grau de criticismo ou mensagens dúbias entre os familiares (BAPTISTA, 2005).

Os estudos de Carter et al (2007) apontam para uma relação importante entre a família e o engajamento escolar, de forma que os “adolescentes que revelaram maiores níveis de ligação à família também revelaram níveis mais elevados de engajamento escolar” (SANTOS, 2013, p. 43). Pomerantz, Moorman e Litwack (2007) apontam nessa mesma direção ao constatar que o envolvimento comportamental dos pais está relacionado à motivação e ao engajamento na escola, contribuindo para o sucesso acadêmico. Faz sentido, portanto, pensar na pertinência de uma associação entre as variáveis abordadas, e seus possíveis impactos na formação geral do sujeito. Todo esse panorama pode ser melhor explicitado tomando em conta algumas abordagens teóricas. Por isso, na sequência, expõem-se considerações acerca da Teoria da Autodeterminação.

2.3 Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação busca compreender os diferentes tipos de motivação, ou as razões que levam os indivíduos a agir de determinada forma (DECI; RYAN, 1985). Essa teoria parte do pressuposto de que o ser humano é um organismo ativo, voltado para o crescimento, para o desenvolvimento integral, bem como para a integração às estruturas sociais (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Compreende-se por motivação intrínseca a capacidade, ou determinação, para se envolver em determinadas atividades por iniciativa própria, pelo fato de julgar essas atividades prazerosas e interessantes (RYAN; DECI, 2000). Além disso, refere-se ainda à orientação pessoal para dominar tarefas que envolvem desafios, evidenciando prazer, curiosidade e persistência (GUIMARÃES; BZUNECK; SANCHES, 2002). A motivação extrínseca, por sua vez, refere-se à execução de determinadas tarefas tendo em vista a

consecução de recompensas externas, sociais ou materiais, ou até mesmo para destacar habilidades próprias (BORUCHOVITCH, 2008).

O engajamento do aluno com a escola e com o próprio sistema educacional e todos os elementos que o constituem pressupõem a devida atenção ao que a literatura tem trazido no que diz respeito à motivação intrínseca e à motivação extrínseca (SANTOS, 2013). Dessa forma, a Teoria da Autodeterminação, aplicada ao contexto educacional, tem seu foco nos mecanismos que podem promover o interesse do estudante pela aprendizagem, a partir da valorização da educação e a confiança em suas próprias capacidades e características (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

De acordo com Santos (2013), a Teoria da Autodeterminação surgiu por volta dos anos de 1970, quando pesquisadores começaram a se interessar pela investigação do conceito de motivação intrínseca. Essas pesquisas consistiam em associar a utilização de recompensas externas à motivação intrínseca das pessoas. Em 1975, pesquisadores propuseram que a motivação intrínseca tinha como base a necessidade que cada pessoa tem de se sentir competente e autodeterminada. Essa linha de argumentação representou um contraponto às afirmações de Skinner (1998) com relação à ligação funcional entre comportamento e reforço ao defender que os comportamentos intrinsecamente motivados seriam independentes de consequências externas, uma vez que a própria atividade, em si mesma, já representaria a recompensa. Ademais, representou também contraponto à ideia de que todos os comportamentos adquiridos se relacionam à satisfação de necessidades fisiológicas. Ao invés disso, sugeriu que os comportamentos intrinsecamente motivados fazem parte das necessidades psicológicas básicas (DECI; RYAN, 2000; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

A Teoria da Autodeterminação propõe que, para compreender o comportamento motivado é preciso considerar a existência de três necessidades psicológicas básicas e inatas aos seres humanos, a saber, a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de estabelecer vínculos (RYAN, 2009). A autonomia evoca o desejo de participar de atividades nas quais o indivíduo possa manifestar uma escolha. A necessidade de competência relaciona-se ao sentimento de capacidade e confiança face à demanda para realizar determinada tarefa com aptidão. E a necessidade de estabelecer vínculos, por sua vez, evoca a busca pelo pertencimento a determinado contexto social através do estabelecimento de relacionamentos interpessoais significativos (SANTOS, 2013). As condições adequadas para o desenvolvimento e a saúde psicológica dependem da satisfação dessas três necessidades. Por essa razão, o professor desempenha papel fundamental no sistema

educacional, uma vez que cabe a ele criar, na sala de aula, as situações favoráveis (ou não) ao desenvolvimento dessas orientações motivacionais (RYAN; DECI, 2000).

A ideia de necessidade psicológica básica de autodeterminação surgiu a partir do conceito de causação pessoal. Segundo esse conceito, o indivíduo sente-se naturalmente propenso a realizar determinadas tarefas quando acreditam que o fazem por vontade própria e não porque estão sendo obrigados a isso por alguma demanda externa. Por outro lado, realizar uma tarefa a partir de uma causalidade externa interfere na perspectiva de causação pessoal e provoca sentimentos negativos pela tendência de, nesse caso, a pessoa se sentir como sendo manipulada por outrem, a exemplo de uma marionete. Dessa forma, o sentimento de “pressão externa”, a percepção de que deve realizar determinadas tarefas por uma questão de obediência, pode produzir no indivíduo sentimentos de ineficácia e fraqueza, comprometendo o desempenho na execução dessas demandas. O conceito de autonomia, portanto, segundo a Teoria da Autodeterminação, está vinculado ao desejo pessoal de organizar as próprias experiências e comportamentos e integrá-los ao sentido do *self*. (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Face aos postulados, vê-se a importância desses conceitos para engajamento escolar o qual, por sua vez, está associado a autonomia uma vez que o estudante engajado é aquele que participa voluntariamente das atividades acadêmicas, se envolvendo nas situações em sala de aula e persistindo nas tarefas escolares (SMALLS, 2008). De acordo com Guimarães e Boruchovitch (2004), o conceito de autonomia nem sempre tem encontrado ampla aceitação pelos teóricos da área, não obstante as pesquisas que o sustentam. Dessa forma, a Teoria da Autodeterminação segue praticamente isolada na exploração do construto de necessidade básica de autonomia.

Diferentemente do tratamento que a literatura tem dado às necessidades naturais de competência e de pertencimento, vários questionamentos têm sido levantados contra o construto de autonomia, *e.g.*, se realmente existe essa necessidade básica, inata ao indivíduo, ou se ela não é apenas produto da ideologia ocidental (CARVER; SCHEIER, 2000). Os críticos desse construto normalmente relacionam a ideia de autonomia com individualismo, isolamento e independência (SANTOS, 2013). Para enfrentar essas críticas, Ryan e Deci (2000) defendem que o conceito de autonomia reportado pelos críticos é diferente daquele utilizado pela Teoria da Autodeterminação, segundo a qual a necessidade de autonomia tem como elemento central a vontade e a autorregulação integradora. Em outras palavras, para essa Teoria, autonomia significa autogoverno, autodireção, autodeterminação.

A utilização do termo competência para se referir à capacidade que o organismo tem de interagir de maneira satisfatória com o meio no qual está inserido, conforme apresentado

por White (1995) serviu de base para a proposta de uma necessidade básica de competência como fator determinante para a motivação intrínseca. Santos (2013) refere-se a competência como o “sentimento relativo ao senso de confiança e de eficácia em relação à atividade desenvolvida. Esse sentimento leva o indivíduo a buscar desafios e persistir neles, o que ajuda no desenvolvimento de suas capacidades” (p. 41).

Para Megliato (2011), a competência é a necessidade que o indivíduo tem de perceber-se capaz para, ativamente, agir eficazmente em uma atividade e em um domínio específico. Dessa forma, o sentimento de competência no contexto educacional relaciona-se à experiência de levar adiante a realização de uma determinada tarefa, de forma ativa. Sendo assim, um estudante de apresentará engajado na atividades que lhe são propostas na medida em que se perceba capaz de realizar essa tarefa de modo eficaz (SANTOS, 2013). Nesse sentido, a Teoria da Autodeterminação afirma que os eventos sociocontextuais que potencializam o sentimento de competência, como o *feedback* positivo no enfrentamento de desafios, aumentam a ocorrência da motivação intrínseca. Há que se considera, todavia, que o sentimento de competência isolado não basta para que seja promovida a motivação intrínseca; outros elementos precisam ser levados em consideração, a exemplo da autonomia (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

A necessidade psicológica básica de pertencimento – relacionada ao estabelecimento de vínculos – refere-se aos sentimento de ligação e envolvimento com pessoas próximas e significativas, como expressão do desejo de ser cuidado e amado (SANTOS, 2013). Para a Teoria da Autodeterminação, a necessidade de estabelecer vínculos está presente em todas as pessoas configurando-se, portanto, como uma necessidade universal, apresentando-se como fonte de influência para padrões emocionais e cognitivos. Nessa perspectiva, todas as pessoas são levadas ao estabelecimento e manutenção de uma quantidade mínima de relacionamentos positivos, duradouros e significativos. Por outro lado, a frustração no atendimento dessa necessidade pode produzir no indivíduo reações negativas que afetam seu equilíbrio emocional e bem-estar geral (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

No que concerne ao ambiente escolar, merece destaque a importância do professor, dada sua influência direta sobre os alunos, oportunizando a criação de estratégias que proporcionem maior envolvimento desses alunos com a escola e com as atividades escolares (SANTOS, 2013). Para Osterman (2000), considerar o papel do professor possibilita uma compreensão mais adequada sobre as razões que possam provocar no aluno a falta de motivação. Decorre daí que, “estabelecer vínculos com o professor é de grande importância para o desenvolvimento da motivação” (SANTOS, 2013, p. 42).

No que tange ao engajamento escolar, deve também ser levada em consideração a importância do papel do professor como propiciador de estratégias que conduzam o aluno a se engajarem de maneira satisfatória (SANTOS, 2013). Turner et al (1998) conduziram pesquisas que mostraram o nível de engajamento dos estudantes aumenta na medida em que o professor apresenta adequadamente as atividades a serem desenvolvidas, além de conceder autonomia aos estudantes no processo de execução dessas tarefas e oferecer o apoio necessário ao alcance dos objetivos propostos para a atividade. A atuação do professor na sala de aula pode ser fundamental para o engajamento escolar, tendo em vista que ele pode criar um ambiente propício à autonomia dos estudantes, à participação nas discussões em sala, levando os alunos ao engajamento comportamental, emocional e cognitivo (SANTOS, 2013).

É preciso considerar, a despeito do que foi exposto anteriormente, que o estabelecimento de vínculos pessoais se dá, inicialmente, no ambiente familiar, a partir do relacionamento com o pai, a mãe, ou outros membros da família. É preciso ter em mente que, desde os primeiros dias de vida a família se apresenta como principal, senão única, referência para a criança e é com base nessa interação familiar que serão internalizadas as regras, valores e crenças do indivíduo (BAPTISTA, 2005), fatores indispensáveis ao estabelecimento de vínculos com os demais membros da sociedade. Dessa forma, além de dar ao professor a devida importância, tendo em vista o engajamento escolar, é preciso, também, ter em mente a importância da família, dada a influência que ela exerce no desempenho global do indivíduo, inclusive o desempenho acadêmico. Essa dinâmica, considerada sob a ótica da Teoria da Autodeterminação, motivou a verificação empírica de uma relação entre as variáveis apresentadas; e a possibilidade de pensar a ampliação do conhecimento e de estratégias de ação dentro da área da Psicopedagogia.

PARTE EMPÍRICA

3 METODOLOGIA

3.1 Delineamento

O presente estudo define-se como pesquisa correlacional, compreendendo uma busca no sentido de descobrir um relacionamento estatístico entre variáveis, expressas em termos de direção ou magnitude (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006). Thomas, Nelson e Silverman (2012) acrescentam que o estudo correlacional é descritivo no sentido de que não pode presumir uma relação de causa e efeito. Tudo o que pode ser estabelecido é que há (ou não) uma associação entre as variáveis. Os dados foram obtidos por meio da pesquisa *survey*. Trata-se de um método de obtenção de informações de determinado grupo, considerado como representante de uma população-alvo, utilizando-se normalmente o questionário (FREITAS et al., 2000; GIL, 2009).

3.2 Participantes

A pesquisa foi realizada com 121 alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, em uma instituição da Rede Federal de Educação Tecnológica, na cidade de João Pessoa, PB, com idades entre 13 e 20 anos ($m = 15,39$; $dp = 1,34$), sendo 53 do sexo masculino (43,8%) e 68 do sexo feminino (56,2%). A maioria informou que mora com os pais (89,3%) e que tem bom relacionamento com estes (94,2%) e com os irmãos (78,5%). De igual modo, a maioria informou que gosta da escola (99,2%) e que tem bom relacionamento com os professores (95,0%) e com os colegas (78,5%). A amostra, configura-se como de conveniência (não probabilística), colhendo as informações entre os alunos que livremente concordaram em participar do estudo, de acordo com sua própria disponibilidade.

3.3 Instrumentos

Os participantes prestaram as informações solicitadas através dos seguintes instrumentos, apresentados em um livreto: *Inventário de Percepção do Suporte Familiar (IPSF)*, *Escala de Engajamento Escolar (EEE)*, *Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne (EDSMC)* e o *Questionário Sociodemográfico*.

3.3.1 Inventário de Percepção do Suporte Familiar – IPSF

O IPSF foi construído por Baptista (2005) a partir de outros instrumentos referentes ao suporte familiar utilizados no Brasil e em outros países, além dos usados em uma pesquisa realizada em uma universidade no interior de São Paulo. Todos os itens adotados foram adaptados para a Língua Portuguesa, padronizados para a escala Likert de quatro pontos (nunca, poucas vezes, muitas vezes, sempre) e distribuídos nos seguintes fatores: fator 1 (Inadequação Familiar), composto por 14 itens, com alfa de Cronbach de 0,88; fator 2 (Afetividade Familiar) composto por 10 itens, com alfa de Cronbach de 0,86; fator 3 (Consistência Familiar), composto por 11 itens e Alfa de Cronbach de 0,83; e, fator 4 (Autonomia Familiar), organizado em 8 itens e Alfa de Cronbach de 0,81. Para o presente estudo, foram desconsiderados os itens que apresentaram carga fatorial inferior a 0,50 ficando a versão final da seguinte forma: fator 1 (10 itens); fator 2 (07 itens); fator 3 (07 itens); e, fator 4 (06 itens).

3.3.2 Escala de Engajamento Escolar – EEE

A EEE foi desenvolvida originalmente para o contexto do trabalho. Sua versão específica para o contexto educacional foi desenvolvida por Schaufeli et al (2002). De acordo com Gouveia (2009), essa versão original, comporta por 24 itens, apresentou os seguintes índices de consistência (Alfas de Cronbach), para estudantes e trabalhadores, respectivamente: dedicação ($\alpha = 0,91$, para ambas); vigor ($\alpha = 0,68$ e $0,80$); e absorção ($\alpha = 0,73$ e $0,75$).

Para aplicação no Brasil a escala foi adaptada por Gouveia (2009), sendo organizada por 17 itens, distribuídos em três dimensões, conforme descrito a seguir: *dedicação* (5 itens; $\alpha = 0,70$), *vigor* (6 itens; $\alpha = 0,78$) e *absorção* (6 itens; $\alpha = 0,80$). Os itens são respondidos em uma escala de sete pontos, com os extremos **0** = *Nunca* e **6** = *Sempre*.

3.3.3 Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne – EDSMC

Esta escala foi desenvolvida por Marlowe e Crowne (1960), originalmente, em língua inglesa, para verificar a necessidade de aprovação por parte dos outros (GOUVEIA, et al, 2009). Neste estudo optou-se por utilizar uma versão abreviada, com 20 itens, para serem respondidos como *verdadeiro* ou *falso*. A adaptação para a Língua Portuguesa – conforme utilizada na presente pesquisa – foi feita por Gouveia et al (2009), através de dois estudos realizados na cidade de João Pessoa, PB, Brasil.

3.3.4 Questionário Sociodemográfico

Questões sobre as características dos participantes, com solicitação de informações sobre idade, sexo, posição familiar, com quem mora, se exerce trabalho remunerado, classificação social da família, vida escolar, relações sociais e familiares.

3.4 Procedimento

Inicialmente, foi encaminhada uma Carta de Apresentação (Anexo B) à Direção Geral da Instituição onde foi realizada a pesquisa (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – *Campus* João Pessoa) e foi também mantido contato pessoal com o objetivo de dar esclarecimentos sobre o Projeto, inclusive informando de sua submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB (Parecer N° 548.054, de 25/02/2014; CAAE: 19106013.4.0000.5183). A Instituição autorizou a realização da pesquisa por meio de uma Carta de Anuência (Anexo C).

A pesquisa foi realizada mediante a distribuição, entre todos os estudantes presentes em sala de aula, do livreto para preenchimento individual, contendo os instrumentos da pesquisa. Foi enfatizado que cabia a cada um decidir pela participação na pesquisa, bem como era permitida, a qualquer momento, a desistência da participação. Foi informado que a opção por participar não implicaria qualquer vantagem material, e que também a desistência não representaria qualquer prejuízo para o participante. Aos que decidiram participar da pesquisa, foi solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme apresentado na primeira página do livreto supracitado, com base nos preceitos éticos vigentes para a realização de pesquisas com seres humanos, defendidos pelas Resoluções N° 466/12 e 251/97 do Conselho Nacional de Saúde. O pesquisador permaneceu na sala de aula durante todo o tempo, a fim de esclarecer quaisquer dúvidas, sendo facultada a presença do professor no ambiente. A duração média para responder aos instrumentos foi de 20 minutos.

3.5 Tabulação e Análise dos Dados

Os dados foram tabulados e analisados pelo SPSS (versão 21). Foram calculadas estatísticas descritivas (médias, desvios-padrão e percentagens) para caracterização e descrição do grupo amostral. Em seguida, foram realizadas as correlações de Pearson (r), para verificar como se associavam os construtos estudados (*Engajamento escolar* e *Suporte Familiar*).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Correlação entre o engajamento escolar e a percepção do suporte familiar

Buscando entender quais as relações entre o engajamento escolar e a percepção que o adolescente tem do suporte recebido de sua família, foram agrupados todos os itens das escalas nos seus respectivos fatores, a saber, os itens da *Escala de Engajamento Escolar (EEE)* foram agrupados nos fatores Dedicção, Vigor e Absorção; os itens do *Inventário de Percepção do Suporte Familiar (IPSF)* foram agrupados nos fatores Inadequação Familiar, Afetividade, Consistência e Autonomia. Procedeu-se, então, às análises descritivas e de correlação (r de Pearson) sobre tais variáveis. Os resultados destas análises são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Correlação entre as medidas de engajamento escolar e percepção do suporte familiar.

	<i>M</i>	<i>dp</i>	Inadequação Familiar	Afetividade	Consistência	Autonomia
Dedicção	17,36	4,70	- 0,25**	0,17	0,27**	0,02
Vigor	22,34	5,60	- 0,21*	0,15	0,19*	0,05
Absorção	18,59	5,92	- 0,20*	0,15	0,24**	- 0,06
Inadequação Familiar	2,64	2,98	—	—	—	—
Afetividade	8,34	2,71	—	—	—	—
Consistência	7,86	2,35	—	—	—	—
Autonomia	5,94	2,44	—	—	—	—

Nota: ** Correlação significativa no nível 0,01; * Correlação significativa no nível 0,05.

Realizada a análise de correlação entre os fatores dos dois instrumentos – *EEE* e *IPSF*, constatou-se que todos os fatores do engajamento escolar se correlacionam significativamente com os fatores *Inadequação Familiar* e *Consistência Familiar*, conforme demonstrado na Tabela 1. De forma geral, foi observado que os fatores do engajamento escolar (*Dedicção*, *Vigor* e *Absorção*) apresentaram correlação negativa com o fator *Inadequação Familiar* e correlação positiva com o fator *Consistência Familiar*. Os demais fatores da percepção do suporte familiar (*Afetividade* e *Autonomia*) não apresentaram coeficientes significativos que possam caracterizar uma correlação.

Detalhando os resultados encontrados, temos os seguintes coeficientes de correlação significativa: Partindo da medida de Engajamento Escolar, vemos que o fator *Dedicação* apresentou correlação negativa com *Inadequação Familiar* ($r = -0,25$; $p \leq 0,006$) e correlação positiva com *Consistência* ($r = 0,27$; $p \leq 0,003$). Já o fator *Vigor* apresentou correlação negativa com *Inadequação Familiar* ($r = -0,21$; $p \leq 0,021$) e correlação positiva com *Consistência* ($r = 0,19$; $p \leq 0,034$). O fator *Absorção* apresentou correlação negativa com *Inadequação Familiar* ($r = -0,20$; $p \leq 0,032$) e correlação positiva com *Consistência Familiar* ($r = 0,24$; $p \leq 0,009$).

Considerando-se os dados apresentados na Tabela 1, verifica-se que a constatação de uma correlação positiva entre todos os elementos do engajamento escolar, ou seja, *dedicação*, *vigor* e *absorção* com a percepção de *consistência familiar* indica que a forma de percepção que o aluno desenvolve sobre sua família está associado com seu tipo de engajamento, o que pode favorecer ou ser um fator de risco para o desenvolvimento geral do aluno e sucesso escolar. Essa constatação está de acordo com a literatura apresentada. Resgatando o sentido de engajamento escolar, temos que se trata do envolvimento ativo do aluno com as atividades propostas, com entusiasmo, inspiração, tendo orgulho do que faz (PARESTRELO, 2011; SANTOS, 2013; VARELA, 2011), com energia, perseverança, disposição mental positiva, persistência diante das dificuldades (CARDOSO, 2008; PARESTRELO, 2011), imergindo prazerosamente nas atividades escolares ao ponto de sequer incomodar-se com a passagem do tempo (ANDRADE, 2013). Estudos Carter et al (2007) apontam significativa relação entre o engajamento escolar e o suporte familiar. Apontando nessa mesma direção temos os estudos de Santos (2013) que revelam que os adolescentes que apresentam maior nível de ligação à família demonstram um maior nível de envolvimento positivo com a escola. Os resultados encontrados também são apoiados pela Teoria da Autodeterminação, na medida que esta indica que a integração do indivíduo às estruturas sociais leva em conta a motivação intrínseca, entendida, por sua vez, como determinação e capacidade de envolvimento voluntário nas atividades propostas, por julgar essas atividades como prazerosas e interessantes (GUIMARÃES; BZUNECK; SANCHES, 2002). Guimarães e Boruchovitch (2004) nos conduzem ao entendimento de que a importância dessa teoria para o engajamento escolar se encontra no fato de ela estar focada nos mecanismos que provocam no aluno o interesse pela aprendizagem.

A relação inversa entre *dedicação*, *vigor* e *absorção* com a *inadequação familiar*, ou seja, a observação de que todos os fatores constituintes do engajamento escolar se correlacionam negativamente com a percepção de inadequação familiar indica que quanto

mais o aluno percebe essa inadequação, em outras palavras, quanto menor o sentimento de pertença em relação ao ambiente familiar, menor a probabilidade de esse aluno demonstrar o envolvimento adequado com o sistema escolar. Aqui novamente evocamos o apoio da literatura consultada. Kashani et al (1994) defendem que problemas observados no comportamento de crianças e pré-adolescentes estão associados a internalização ou externalização do suporte que recebem da família. Ademais, o adequado suporte familiar percebido pelo indivíduo inclui, necessariamente, o estabelecimento de vínculo emocional, de interesses comuns, relações de amizade. Isso pode ser visto como o oposto da inadequação familiar que é a percepção de inadequação do indivíduo em relação ao suporte recebido da família (BAPTISTA, 2005).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, e tendo a atenção voltada para os resultados que dela foram obtidos, analisados à luz do referencial teórico apresentado, pode-se chegar a algumas considerações. De modo geral, os objetivos propostos para este trabalho foram alcançados, confirmando a hipótese inicial. Em outras palavras, os achados da pesquisa confirmam que a percepção do suporte familiar tem correlação com o engajamento escolar dos adolescentes. Essa correlação, na verdade, ficou evidente entre os fatores de engajamento escolar e a *percepção de Inadequação Familiar* e de *Consistência Familiar*.

A dedicação envidada pelo aluno diante dos desafios apresentados pela escola, o esforço que ele demonstra diante das atividades propostas, empregando o máximo de suas energias para realizá-las, ou ainda, a medida em que o aluno se entrega voluntariamente à vida escolar, tendo prazer em todos os seus elementos, sejam atividades em sala de aula, extracurriculares ou mesmo seu relacionamento com os demais membros da comunidade escolar, apresentaram correlação com a percepção que se tem do suporte recebido pela família. Almejando um pouco mais de precisão, pode-se afirmar que os alunos são mais engajados com a escola quando percebem consistência familiar e, por outro lado, são menos engajados quando têm o sentimento de inadequação para com sua família.

Todavia, não se pode deixar de considerar pontos que podem ser considerados como limitantes no presente trabalho. Um desses pontos foi o tempo exíguo para a coleta dos dados. Contribuiu para isso a incompatibilidade entre o calendário acadêmico da UFPB com o campo de pesquisa. Essa limitação no tempo, por sua vez, inviabilizou uma ampliação no tamanho da amostra o qual, por se mostrar reduzido, impede generalizações nos resultados encontrados. Ademais, mesmo considerando-se positivos os achados e as conclusões a que se chegou, acredita-se que a utilização de outras medidas poderia conferir um grau maior de segurança aos resultados do trabalho. Sobre este ponto, Freitas et al (2000) argumentam que a utilização de mais de um método para a coleta dos dados contribui para melhorar a qualidade das *surveys*.

Esses aspectos expõem a necessidade de estudos futuros no sentido de aprofundar a investigação, levando-se em consideração outras variáveis, *e.g.*, qual o grau de correlação dos construtos trabalhados neste estudo, em função do sexo? Meninas adolescentes são mais ou menos engajadas na escola que os meninos? Outro aspecto digno de consideração é o grau de correlação em função da série em que o aluno se encontra. *e.g.*, Adolescentes na série inicial

do ensino médio apresentam nível de correlação significativamente diferente dos alunos concluintes?

Outra observação que pode ser considerada em estudos futuros é quanto à percepção de *afetividade familiar* e *autonomia familiar*. Embora a pesquisa não tenha encontrado coeficientes que possam caracterizar uma correlação significativa desses fatores com o *engajamento escolar*, os valores encontrados não deveriam ser de todo desprezados. Isso parece estar em consonância com o que é encontrado em Prata e Santos (2007), segundo os quais a família contribui para a adaptação do indivíduo ao convívio social por meio do estabelecimento de limites. Falseto (2007) também refere-se ao estabelecimento de limites interpessoais como elemento constituinte do suporte familiar. Esse indicativo teórico pode ser verificado em estudos focados em grupos maiores, de contextos escolares e culturais diversos.

Por fim, observa-se que o presente trabalho se mostra, de fato, relevante para a área da educação, principalmente a Psicopedagogia. É preciso levar em consideração o fato de a aprendizagem não se dar de maneira isolada, como mero fruto de um comando para a realização de determinada tarefa. Com efeito, a Psicopedagogia tem-se firmado como uma área do conhecimento que se ocupa dos processos de aprendizagem e, como tal, se interessa por tudo o que contribua para o aprender.

No decorrer do presente estudo, passando pelos achados da pesquisa realizada, fica patente a importância da motivação intrínseca e do apoio da família para que a aprendizagem seja bem-sucedida. Corroborando essa afirmação, Sousa e Vasconcelos (2012) referem-se ao psicopedagogo como um profissional que pode oferecer aos alunos “a possibilidade de resgatar a própria autoestima e a motivação para aprendizagem, bem como [...] acreditar que através de seu próprio esforço e capacidade podem aprender e se desenvolver com prazer (p. 54). Acredita-se, portanto, que o presente estudo pode ser posicionado entre os recursos dos quais esse importante profissional pode dispor em sua árdua missão de contribuir para uma aprendizagem mais eficaz e prazerosa, olhando para o ser humano em toda a sua contextualização e não em partes isoladas e incomunicáveis.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. G. A. M. **Estudo das relações entre percepções de suporte organizacional, engajamento no trabalho e bem-estar no trabalho**. Faculdade Católica Dom Orione, 2013.
- ANDRADE, G. R.; VAITSMAN, J. **Apoio social e redes: conectando solidariedade e saúde**. *Ciência & saúde coletiva*, 7(4), 925-934. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v7n4/14615.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.
- BAPTISTA, M. N. Desenvolvimento do Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF): estudos psicométricos preliminares. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v. 10, n. 1, jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712005000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 abr. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712005000100003>.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. [Traduzida em português por João Ferreira de Almeida]. 2. ed. rev. e atual. no Brasil. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.
- BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, vol. 31, n. 1, p. 30-38, 2008.
- CARDOSO, T. **Engagement nos enfermeiros: o papel do suporte social no bem-estar dos enfermeiros**. [Dissertação – Mestrado Integrado em Psicologia]. Universidade de Lisboa, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/748/1/17375_Engagement_nos_Enfermeiros_o_papel.pdf>. Acessos em: 12 ago. 2013.
- CARTER, M. et al. Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. **Journal of Adolescence**, vol. 30, p. 51–62, 2007.
- CARVALHO, I. M. M.; ALMEIDA, P. H. **Família e proteção social**. *São Paulo Perspec.* [online]. 2003, vol.17, n.2, pp. 109-122. ISSN 0102-8839. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v17n2/a12v17n2.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2003.
- CARVER, C. S.; SCHEIER, M. F. Autonomy and self-regulation. **Psychological Inquiry**, 11(4). 2000.
- DE SOUZA, M. S.; BAPTISTA, A. S. D.; BAPTISTA, M. N. **Relação entre suporte familiar, saúde mental e comportamentos de risco em estudantes universitários**. 2010. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(1), 143-154. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v13n1/v13n1a13.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2013.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.
- DECI, E. L., RYAN, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, vol.11, n.4, p.227-268, 2000.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 abr. 2013.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>.

FALSETO, O. G. **Famílias com desenvolvimento funcional e disfuncional**: validação das escalas diagnósticas Faces III, Beavers-Timberlawn e Avaliação Global do Funcionamento Interacional (GARF). [Dissertação (Pós-Graduação em Medicina)]. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

FARIA, A. F. **Engajamento de Estudantes em Atividade de Investigação: Estudo em aula de Física do Ensino Médio**. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-84XHTF/dissertacao_faria_a_f.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 ago. 2013.

FREDERICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. School engagement: Potential of the concept, state of evidence. **Review of Educational Research**, vol. 74, p. 59-109, 2004.

FREITAS, H. et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, vol. 35, n. 3, p. 105-112, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONCALVES, T. R.; PAWLOWSKI, J.; BANDEIRA, D. R.; PICCININI, C. A. **Avaliação de apoio social em estudos brasileiros: aspectos conceituais e instrumentos**. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2011, vol.16, n.3, pp. 1755-1769. ISSN 1413-8123.

GOUVEIA, R. S. V. **Engajamento escolar e depressão: um estudo correlacional entre crianças e adolescentes**. 2009. 247 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

GOUVEIA, V. V. et al. **Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne**: evidências de sua validade fatorial e consistência interna. *Aval. psicol.* [online]. 2009, vol.8, n.1, pp. 87-98. ISSN 2175-3431. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v8n1/v8n1a08.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2013.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol.17, n.2, p.143-150, 2004.

GUIMARÃES, S.E.R; BZUNECK, A. J; SANCHES, S. F. Psicologia Educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 6, p. 11-19, 2002.

HELME, S.; CLARKE, D. Identifying cognitive engagement in the mathematics classroom. **Mathematics Education Research Journal**, 13, 133-153. 2001. Disponível em: <<http://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF03217103.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

JIMERSON, S. R.; CAMPOS, E.; GREIF, J. L. Toward and understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. **The California School Psychologist**, 8, 7-27. 2003. Disponível em: <http://casel.org/wp-content/uploads/CSP2003volume_81.pdf#page=9>. Acesso em: 06 ago. 2013.

JULIO, J; VAZ, A; FAGUNDES, A. Atenção: alunos engajados – análise de um grupo de aprendizagem em atividade de investigação. **Ciência & Educação**, vol. 17, n. 1, p. 63-81, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n1/05.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

KASHANI, J. H.; CANFIELD, L. A.; BORDUIN, C. M.; SOLTYS, S. M.; REID, J. C. Perceived family and social support: Impact on children. **Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, 33. 1994. Disponível em: <<http://download.journals.elsevierhealth.com/pdfs/journals/0890-8567/PIIS0890856709642830.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

KLEM, A. M.; CONNELL, J. P. Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. **Journal of School Health**, 74: 262–273. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x. 2004. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x/abstract>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

KREPPNER, K.. **The child and the family: interdependence in developmental pathways**. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2000, vol.16, n.1, pp. 11-22. ISSN 0102-3772. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v16n1/4383.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

LADD, G. W.; DINELLA, L. M. Continuity and change in early school engagement: predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? **J Educ Psychol.** 2009 February 1; 101(1): 190–206. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3467151/>>. Acesso em: 06 ago. 2013.

LIBBEY, H. P. Measuring student relationship to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. **Journal of School Health**, 74, 274-283. 2004. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x/pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2013.

MEGLIATO, J. G. P. **Perfis motivacionais e engajamento de adolescentes nas tarefas escolares em casa**. [Dissertação – Mestrado em Educação]. Londrina, 2011.

OLIVEIRA, P. A. **Ajustamento pessoal e acadêmico dos/as pré-adolescentes: impacto da aceitação versus rejeição parental e do suporte social percebidos**. [Dissertação – Mestrado em Psicologia]. Coimbra: UC/FPCE, 2010. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15561/1/Dissertacao_anexos.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2013.

ORSI, M. J. S. **Família: reflexos da contemporaneidade na aprendizagem escolar**. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/abppprnorte/pdf/a08Orsi03.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

OSTERMAN, K. F. Students' need for belonging in the school community. **Review of Educational Research**, vol. 70, n. 3, p. 323-367, 2000.

PAPALIA, D.E; OLDS, S.W; FELDMAN, R.D. **Desenvolvimento Humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PARESTRELO, M. C. F. X. **Prevenção da saúde mental na profissão docente: burnout, estratégias de coping e engagement**. [Dissertação – Mestrado em Psicologia da Educação]. Universidade da Madeira, 2011. Disponível em: <<http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/446/1/MestradoC%C3%A9liaPerestrelo.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

POMERANTZ, E.M; MOORMAN, E.A; LITWACK, S.D. The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives. **Review of Educational Research**, vol. 77, n.3, p.373-410, 2007.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. **Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros**. *Psicol. estud.* [online]. 2007, vol.12, n.2, pp. 247-256. ISSN 1413-7372. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a05.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

RIBEIRO, J. L. P. **Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS)**. *Aná. Psicológica* [online]. 1999, vol.17, n.3, pp. 547-558. ISSN 0870-8231.

RIBEIRO, L. S. **A participação da família na vida escolar dos filhos**. [Monografia – Bacharelado em Pedagogia]. Brasília: UNB, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10483/3132>>. Acesso em: 05 fev. 2014.

RYAN, R. M. Self determination theory and well being. **Social Psychology** 84:822-848. 2009.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary educational psychology** 25.1: 54-67. 2000.

SANTOS, J. L. F. **Estilos parentais e engajamento escolar: uma explicação a partir da Teoria da Autodeterminação**. [Monografia – Bacharelado em Psicopedagogia]. João Pessoa: UFPB, 2013.

SCHAUFELI, W. B. et al. The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. **Journal of Happiness Studies**, vol. 3, p. 71-92, 2002.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SKINNER, E. A.; FURRER, C.; MARCHAND, G.; KINDERMANN, TH. Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational Dynamic? **Journal of Educational Psychology**, 100 (4), 765-781, 2008.

SMALLS, C. African American adolescent engagement in the classroom and beyond: The roles of mother's racial socialization and democratic-involved parenting. **Journal of Youth and Adolescence**, vol. 38, n.2, p. 204-13, 2008.

SOUSA, E. F. D.; VASCONCELOS, T. C. O papel do psicopedagogo no contexto atual. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, 2(1), 53-58. 2013. Disponível em: <<http://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/2052>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

TEODORO, M. L. M.; CARDOSO, B. M.; FREITAS, A. C. H. **Afetividade e conflito familiar e sua relação com a depressão em crianças e adolescentes**. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2010, vol.23, n.2, pp. 324-333. ISSN 0102-7972. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v23n2/v23n2a15.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2013.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TURNER, J. C. et al. Creating contexts of involvement in mathematics. **Journal of Educational Psychology**, vol.90, n.4, p.730-745, 1998.

VALLA, V. V. **Educação popular, saúde comunitária e apoio social numa conjuntura de globalização**. *Cad. Saúde Pública* [online]. 1999, vol.15, suppl.2, pp. S7-S14. ISSN 0102-311X.

VARELA, C. A. P. **Podem os trabalhadores de Call Center sentir bem-estar? – Da Percepção de Cumprimento do Contrato Psicológico ao Engagement: o efeito mediador do desejo de passar para o cliente**. [Dissertação – Mestrado Integrado em Psicologia]. Universidade de Lisboa, 2011.

WHITE, W. R. Motivation reconsidered: The concept of competence. In MUSSEM, P. H.; CONGER, J. J.; KAGAN, J. (Orgs.). **Basic and contemporary issues in developmental psychology** (pp. 266-230). New York: Harper & Row. 1975.

WILLMS, J. D. **Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation** (Results from PISA 2000). Paris: OECD. 2003.

APÊNDICES

Apêndice A – Escala de Engajamento Escolar (EEE)

INSTRUÇÕES: Enquanto estudante (você) faz determinadas tarefas, como, por exemplo, assistir às aulas (tanto teóricas como práticas), ir à biblioteca, fazer trabalhos de grupo, estudar etc. Os itens a seguir se referem a sentimentos, crenças e comportamentos relacionados com a sua experiência como estudante. Por favor, responda a cada um dos itens de acordo com a escala de respostas que se segue, cujos valores variam de 0 (se nunca teve esse sentimento ou essa crença) a 6 (se o/a tem sempre).

Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Regularmente	Bastante vezes	Quase sempre	Sempre
0	1	2	3	4	5	6
Nenhuma vez	Algumas vezes por ano	Uma vez ou menos por mês	Algumas vezes por mês	Uma vez por semana	Algumas vezes por semana	Todos os dias

01. ____ As minhas tarefas como estudante fazem-me sentir cheio(a) de energia.
02. ____ Creio que a escola tem significado.
03. ____ O tempo passa voando quando estou realizando minhas tarefas como estudante.
04. ____ Sinto-me com força e energia quando estou estudando ou vou às aulas.
05. ____ Estou entusiasmado(a) com a escola.
06. ____ Esqueço tudo o que se passa ao meu redor quando estou concentrado(a) nos meus estudos.
07. ____ Os meus estudos inspiram-me coisas novas.
08. ____ Quando me levanto de manhã tenho vontade de ir para as aulas ou estudar.
09. ____ Sinto-me feliz quando estou fazendo tarefas relacionadas com os meus estudos.
10. ____ Estou orgulhoso (a) por estar na escola.
11. ____ Estou envolvido nos meus estudos.
12. ____ As minhas tarefas como estudante não me cansam.
13. ____ A escola é um desafio para mim.
14. ____ “Deixo-me levar” quando realizo as minhas tarefas como estudante.
15. ____ Sou uma pessoa com força para enfrentar as minhas tarefas como estudante.
16. ____ Tenho dificuldade de me desligar dos meus estudos
17. ____ Quando estou realizando minhas tarefas escolares não paro, mesmo que não me sinta bem.

Apêndice B – Inventário de Percepção do Suporte Familiar (IPSF)

INSTRUÇÕES: Os itens a seguir se referem a sentimentos/crenças e comportamentos relacionados com o seu ambiente familiar. Por favor, responda a cada um dos itens de acordo com a escala de respostas que se segue, cujos valores variam de 0 (quase nunca ou nunca tenho esse sentimento/crença) a 2 (sempre ou quase sempre).

Quase nunca ou nunca	Às vezes	Sempre ou quase sempre
0	1	2

01. ____ Eu sinto que deveria ter nascido em outra família.
02. ____ Os membros de minha família se tocam e se abraçam.
03. ____ As pessoas da minha família se sentem próximas umas das outras.
04. ____ Minha família me dá tanta liberdade quanto quero.
05. ____ Eu me sinto como um estranho na minha família.
06. ____ Em minha família demonstramos carinho através das palavras.
07. ____ Minha família me proporciona muito conforto emocional.
08. ____ Meus familiares me deixam sair o tanto quanto quero.
09. ____ Eu sinto raiva da minha família.
10. ____ Os membros da minha família expressam interesse e carinho uns com os outros.
11. ____ As pessoas da minha família seguem as regras estabelecidas entre elas.
12. ____ Minha família permite que eu seja do jeito que eu quero ser.
13. ____ Viver com minha família é desagradável.
14. ____ Em minha família as tarefas são distribuídas adequadamente.
15. ____ Em minha família é permitido que eu faça as coisas que gosto de fazer.
16. ____ Eu me sinto excluído da família.
17. ____ Minha família discute junto antes de tomar uma decisão importante.
18. ____ Eu sinto vergonha da minha família.
19. ____ Os membros da minha família expressam claramente pensamentos e emoções uns com os outros.
20. ____ Em minha família há uma coerência entre as palavras e os comportamentos.
21. ____ Há regras sobre diversas situações na minha família.
22. ____ Minha família me irrita.
23. ____ Minha família me faz sentir melhor quando estou aborrecido(a).
24. ____ Meus familiares só mostram interesse uns pelos outros quando podem ter vantagens.
25. ____ Minha família permite que eu me vista do jeito que eu quero.
26. ____ Meus familiares geralmente culpam alguém da família quando as coisas não estão indo bem.
27. ____ Meus familiares servem como bons modelos em minha vida.
28. ____ Minha família sabe o que fazer quando surge uma emergência.
29. ____ Em minha família há competitividade entre os membros.
30. ____ Meus familiares me permitem decidir coisas sobre mim.

Apêndice C – Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne (EDSMC)

INSTRUÇÕES. Você encontrará abaixo uma lista de frases sobre características e atitudes pessoais. Por favor, leia cada frase e indique se ela é *verdadeira* (V) ou *falsa* (F) no que diz respeito à sua personalidade e comportamento.

01. Algumas vezes é difícil continuar com meu trabalho se não sou encorajado.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
02. Nunca tive uma forte antipatia por ninguém.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
03. Em algumas ocasiões eu já duvidei da minha capacidade para vencer na vida.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
04. Às vezes sinto raiva quando não consigo fazer o que quero.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
05. Meus modos à mesa são tão bons em casa quanto em um restaurante.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
06. Entraria em um cinema sem pagar, se soubesse que não seria visto.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
07. Gosto de fofocar de vez em quando.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
08. Já senti vontade de me rebelar contra pessoas com autoridade, mesmo sabendo que elas estavam certas.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
09. Já fingi estar doente para fugir de alguma responsabilidade.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
10. Houve ocasiões em que já tirei vantagem de alguém.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
11. Estou sempre disposto(a) a admitir quando cometo um erro.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
12. Às vezes tento me vingar ao invés de perdoar e esquecer.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
13. Sou sempre educado(a), mesmo com pessoas desagradáveis.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
14. Já insisti para as coisas serem feitas do meu jeito.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
15. Em algumas ocasiões senti vontade de quebrar coisas.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
16. Nunca me chateio quando me pedem para retribuir um favor.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
17. Nunca me irrita quando pessoas expressam ideias muito diferentes das minhas.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
18. Em certas ocasiões eu já senti bastante inveja da boa sorte de outras pessoas.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
19. Às vezes fico irritado(a) com pessoas que me pedem favores.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
20. Nunca falei algo de propósito que magoasse alguém.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>

Apêndice D – Questionário Sociodemográfico

01. Idade: _____ anos 02. Sexo: () Masculino () Feminino
03. Posição familiar (*Por exemplo: filho mais velho*): _____
04. Você mora com: () Pais () Avós () Outros Qual(is)? _____
05. Atualmente, você está trabalhando (trabalho formal ou informal)? () Sim () Não
06. Em comparação com as pessoas da sua cidade, você diria que sua família é da (circule):

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Classe baixa			Classe média				Classe alta		

07. Você já foi reprovado? () Sim () Não
08. Se respondeu sim anteriormente, em qual(is) a(s) disciplina(s)?

09. Quantas vezes foi reprovado (indicar em número)? _____ vezes
10. Você se relaciona bem com os colegas? () Bem () Razoável () Mal
11. Você se relaciona bem com os professores? () Bem () Razoável () Mal
12. Você participa de atividades recreativas? () Sim () Não
Indique o motivo: _____
13. Você pratica algum tipo de esporte, na escola ou fora dela? () Não () Sim
Qual(is)? _____
14. Em geral, você gosta desta escola? () Sim () Não
Indique o motivo: _____
15. Em geral, você gosta dos seus professores? () Sim () Não
Por quê? _____
16. Você se relaciona bem com seus pais? () Sim () Não
Por quê? _____
17. Você se relaciona bem com seus irmãos? () Sim () Não
Por quê? _____

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA
CEP 58.051-900 – João Pessoa – PB
E-mail para contato: zaqueudesouza@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) colaborador(a),

Esta pesquisa tem o propósito de verificar o posicionamento pessoal frente a alguns questionamentos sociais e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Zaqueu A. R. de Souza, aluno do Bacharelado em Psicopedagogia, Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Viviany S. Pessoa.

Solicitamos a sua colaboração respondendo aos questionários deste caderno, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e/ou educação bem como a publicação em órgãos de divulgação científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária. Portanto, o(a) senhor(a) não receberá qualquer quantia por sua participação, assim como não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador e poderá abandonar o estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para quaisquer esclarecimentos que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Desde já, agradecemos sua colaboração.

Atenciosamente,

Zaqueu Alves Ramiro de Souza

Viviany Silva Pessoa

Termo de Consentimento	
Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa acima mencionada e para publicação dos resultados.	
João Pessoa, ____ de ____ de ____.	
<p>_____</p> <p>Assinatura do participante</p>	<p>IMPRESSÃO DIGITAL</p> <p>Para responsáveis não alfabetizados</p>

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor falar com o pesquisador através do número (83)8804-1233. Ou contate diretamente o Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB (Hospital Universitário Lauro Wanderley - HULW - 4º andar. Campus I - Cidade Universitária. Bairro Castelo Branco. CEP: 58059-900. João Pessoa-PB. Fax: (083)3216-7522. CNPJ: 24098477/007-05. Tel.: (083) 3216-7964. E-mail: comitedeetica@hulw.ufpb.br.

Anexo B – Carta de Apresentação



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Educação
Departamento de Psicopedagogia
Núcleo de Estudos do Desenvolvimento Humano, Educacional e Social
58051-900 João Pessoa, PB – BRASIL

E-mail: viviany.pessoa@gmail.com
zaqueudesouza@gmail.com

CARTA DE APRESENTAÇÃO

João Pessoa, 19 de junho de 2013.

À Direção Geral

Sr. Diretor:

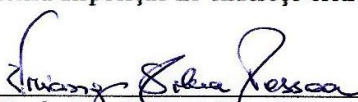
Estamos realizando uma pesquisa em João Pessoa com alunos da rede pública de ensino. O objetivo é traçar um panorama do comportamento social dos estudantes, observando a relação deste comportamento com aspectos relacionados ao contexto de aprendizagem e fatores diretamente implicados no processo como a família e contexto sociodemográfico. Com base nessa iniciativa, pretende-se entender a dinâmica das variáveis implicadas no contexto estudantil e, com base nesse entendimento, poder construir conhecimento e pensar estratégias de intervenção apropriadas que atendam as necessidades do aluno e da Instituição da qual ele faz parte.

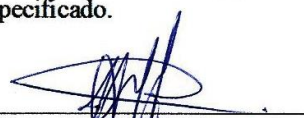
Este estudo faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso do bacharelado em Psicopedagogia, mantido pela Universidade Federal da Paraíba. Sua execução recebe a coordenação da profa. Dra. Viviany Silva Pessoa e é desenvolvido pelo aluno Zaqueu Alves Ramiro de Souza, Matrícula: 10926562, regularmente matriculado na mesma Instituição.


Vale ressaltar que em todas as fases do desenvolvimento do estudo a identificação dos alunos participantes será preservada, garantindo seu anonimato. Em troca, colocamo-nos à disposição para esclarecer acerca de nossos achados, contribuindo com o conhecimento do corpo discente.

Lembrando que, seguindo o disposto nas resoluções 196/96 e 251/97, do Conselho Nacional de Saúde, faz-se necessário documentar a autorização dos participantes, por meio de assinatura do *termo de consentimento livre e esclarecido*, que ocorrerá durante o processo de coleta dos dados. Em todos os casos, asseguramos o caráter voluntário e, mais uma vez, o anonimato da participação.

Certos de contar com sua valiosa contribuição, agradecemos desde já, colocando-nos à sua inteira disposição no endereço eletrônico acima especificado.


Prof. Dra. Viviany Silva Pessoa


Zaqueu Alves Ramiro de Souza

*Recebi o via
em 19.06.13*

Heliana de Rezende Alcântara
-IFPB

Anexo C – Carta de Anuência



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA
CURSO DE PSICOPEDAGOGIA

CARTA DE ANUÊNCIA


João Pessoa, 10 de outubro de 2013.

Eu, Neilor Cesar dos Santos, ocupante do cargo de DIRETOR GERAL SUBSTITUTO no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – *CAMPUS JOÃO PESSOA* (IFPB), declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “SUPORTE FAMILIAR E ENGAJAMENTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO” será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12.

Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo o graduando em Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba, Zaqueu Alves Ramiro de Souza, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Viviany Silva Pessoa, a realizar a etapa de coleta de dados com alunos desta Instituição, utilizando-se da infraestrutura necessária.

Segue abaixo assinado,




Neilor Cesar dos Santos
Diretor Geral Substituto
IFPB - Campus João Pessoa

Anexo D – Folha de Encaminhamento para o Comitê de Ética em Pesquisa



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: SUPORTE FAMILIAR E ENGAJAMENTO ESCOLAR: uma análise a partir da teoria da autodeterminação.		2. Número de Sujeitos de Pesquisa: 250	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Educação			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Viviany Silva Pessoa			
6. CPF: 008.725.414-01		7. Endereço (Rua, n.º): MARIA ELIZABETH CABO BRANCO JOAO PESSOA PARAIBA 58045180	
8. Nacionalidade: BRASILEIRA	9. Telefone: (83) 3247-4043	10. Outro Telefone:	11. Email: viviany.pessoa@gmail.com
12. Cargo:			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p>Data: <u>25</u> / <u>06</u> / <u>2013</u></p> <p style="text-align: right;">  Assinatura </p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Universidade Federal da Paraíba		14. CNPJ: 24.098.477/0007-05	
15. Unidade/Órgão: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA			
16. Telefone: (83) 3216-7964		17. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>MONICA DIAS PALITOT</u> CPF: <u>570481774-20</u></p> <p>Cargo/Função: <u>CHEFE DE DEPARTAMENTO</u></p> <p>Data: <u>25</u> / <u>06</u> / <u>2013</u></p> <p style="text-align: right;">  Assinatura Profª Drª Mônica Dias Palitot Psicopedagogia - UFPB Chefe de Departamento SIAPE: 2482639 </p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Anexo E – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
LAURO WANDERLEY/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SUPORTE FAMILIAR E ENGAJAMENTO ESCOLAR: uma análise a partir da teoria da autodeterminação.

Pesquisador: Viviany Silva Pessoa

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 19106013.4.0000.5183

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comitê de Ética em Pesquisa
Hospital Universitário Lauro Wanderley
Universidade Federal da Paraíba

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 548.054

Data da Relatoria: 25/02/2014

Apresentação do Projeto:

A INVESTIGAÇÃO VISA INVESTIGAR A CORRELAÇÃO ENTRE A PERCEPÇÃO FAMILIAR E O ENGAJAMENTO ESCOLAR DE ADOLESCENTES, SENDO DESENVOLVIDA COM 250 SUJEITOS, ENTRE 13 E 14 ANOS DE IDADE, MATRICULADOS NO 1º E NO 3º ANOS DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA - CAMPUS JOÃO PESSOA. AOS PARTICIPANTES SERÃO APLICADOS O INVENTÁRIO DE PERCEPÇÃO DO SUPORTE FAMILIAR (IPSF), A ESCALA DE (EEE), A ESCALA DE DESEJABILIDADE SOCIAL (EDSMC) E O QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO.

Objetivo da Pesquisa:

GERAL:

INVESTIGAR A CORRELAÇÃO ENTRE A PERCEPÇÃO DO SUPORTE FAMILIAR E O ENGAJAMENTO ESCOLAR.

ESPECÍFICOS:

1. IDENTIFICAR A PERCEPÇÃO DO SUPORTE FAMILIAR DOS ADOLESCENTES;
2. VERIFICAR O ENGAJAMENTO ESCOLAR DOS ADOLESCENTES;
3. IDENTIFICAR A INFLUÊNCIA DAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS NA PERCEPÇÃO DO SUPORTE FAMILIAR E NO ENGAJAMENTO ESCOLAR.

Endereço: HULW-4º andar - Campus I - UFPB

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.059-900

UF: PB

Município:

Telefone: (833)216--7302

Fax: (833)216--7522

E-mail: iaponiracortez@yahoo.com.br; cepulw@hotmail.

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY/UFPB



Continuação do Parecer: 548.054

Comitê de Ética em Pesquisa
Hospital Universitário Lauro Wanderley
Universidade Federal da Paraíba

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS: APESAR DE O ESTUDO SE CONFIGURAR COMO PESQUISA QUE ASSEGURE OS CRITÉRIOS EXIGIDOS PELO COMITÊ DE ÉTICA, TAIS COMO ANONIMATO, SIGILO E VOLUNTARIADO DO PARTICIPANTE; FAZ-SE NECESSÁRIO DESTACAR COMO POSSIBILIDADE DE RISCO O DESENCADEAMENTO DE ALGUM TIPO DE DESCONFORTO EMOCIONAL MOMENTÂNEO PRODUZIDO PELA APRESENTAÇÃO DE ITENS DE CONTEÚDO AFETIVO.

BENEFÍCIOS: ASSUME-SE COMO BENEFÍCIOS PARA O RESPONDENTE POSSIBILIDADE DE TER ACESSO A INFORMAÇÕES DE SEU INTERESSE REFERENTES AO CONTEXTO FAMILIAR E AO SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM. ALÉM DISSO, OS BENEFÍCIOS TAMBÉM PODEM ATENDER ÀS NECESSIDADES DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E DE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA A PSICOPEDAGOGIA COMO ÁREA EM CRESCIMENTO.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Consideramos que o problema da pesquisa é original conforme a sua área de abrangência e de extrema relevância para o atendimento dos objetivos propostos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados. Ver resolução 466-12, CNS, MS sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE.

Recomendações:

Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo encontra-se adequado para execução

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo de pesquisa APROVADO pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Hospital Universitário Lauro Wanderley-CEP-HULW, em Reunião ordinária realizada em 25 de

Endereço: HULW-4º andar - Campus I - UFPB
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.059-900
UF: PB **Município:**
Telefone: (833)216--7302 **Fax:** (833)216--7522 **E-mail:** iaponiracortez@yahoo.com.br; cepulw@hotmail.

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY/UFPB



Continuação do Parecer: 548.054

fevereiro de 2014.

A pesquisa deverá ser iniciada mediante o recebimento deste parecer consubstanciado assinado. Para fins de comprovação e efeitos legais, solicitamos ao pesquisador comparecer ao CEP-HULW, 4º andar com este parecer de aprovação para aposição da assinatura da coordenadora.

Uma cópia deste parecer consubstanciado deve ser apresentada à coordenação do setor onde será realizada a pesquisa.

Solicitamos que qualquer alteração no projeto, dificuldades, assim como os eventos adversos deverão ser comunicados a este Comitê de Ética em Pesquisa através do Pesquisador responsável uma vez que, após aprovação da pesquisa o CEP-HULW torna-se corresponsável pelo desenvolvimento da mesma, nos seus aspectos éticos.

Comitê de Ética em Pesquisa
Hospital Universitário Lauro Wanderley
Universidade Federal da Paraíba

07 de Março de 2014

Assinador por:
Iaponira Cortez Costa de Oliveira
(Coordenador)

Endereço: HULW-4º andar - Campus I - UFPB

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.059-900

UF: PB

Município:

Telefone: (833)216--7302

Fax: (833)216--7522

E-mail: iaponiracortez@yahoo.com.br; cepulw@hotmail.